

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Carine Lemos da Silva

**MULHERES NEGRAS E AÇÕES AFIRMATIVAS:
a interpelação necessária na Educação Pública**

Porto Alegre
2. Semestre
2017

Carine Lemos da Silva

**Mulheres Negras e Ações Afirmativas:
a interpelação necessária na Educação Pública**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia
– Licenciatura – da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial e obrigatório para
obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

*Orientador: Prof. Dr. Paulo Peixoto de
Albuquerque*

Porto Alegre
2. Semestre
2017

*Às mulheres negras, dentro ou fora da
universidade, que carregam na sua pele a
resistência e a força para mudar o mundo
através da sua história.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Claudete Lemos e minha irmã, Carla Lemos que são meu porto seguro e permitem que eu voe alto e longe, mas tenha um lugar seguro para voltar e repousar. São elas que abdicaram de oportunidades ao longo da vida para construir outra perspectiva de futuro para mim. E no nome delas agradeço a todas as mulheres trabalhadoras, em especial as negras, que lutam com coragem por um horizonte de sociedade que permita viver com dignidade.

Greice Hochmüller, minha colega de FAGED, companheira de DAFE e DCE, amiga de tantas lutas e festas. Nosso (re) encontro em 2017 permitiu a ideia desse trabalho. Com certeza minha principal incentivadora: abriu a casa, o conhecimento acadêmico e principalmente o coração, a escuta atenciosa e o olhar que refletia o meu potencial. Pegastes na minha mão e me ergueu nesse último ano com tua disposição, carinho, gentileza, tua verdade, tua mente dinâmica e criativa que contagiou para a realização deste trabalho e para a vida. Obrigada, Mana!

Agradeço às estudantes cotistas negras que aceitaram fazer parte da pesquisa e compartilharam suas histórias, juntas somos resistência!

Mariana, Rérian e Verônica por todas as trocas diárias, a companhia nas aulas, as angústias e risos compartilhados. Seria muito mais difícil sobreviver ao último semestre sem vocês. É sempre importante saber que não estamos sozinha. Obrigada!

Ao meu cunhado e irmão, Júlio, e meu padrasto, Ademar, que incentivaram e estiveram presentes na minha vida. Ao meu pai, João Carlos Silva, que carrega as marcas do racismo e da exploração e mesmo assim investiu e possibilitou que eu pudesse ser a primeira da família a entrar na universidade.

A todos os meus camaradas do PSTU que colaboraram para que eu permanecesse e concluísse minha formação em Pedagogia com o ideal de assim contribuir na luta por uma sociedade socialista que permita uma educação pública de qualidade para todos os trabalhadores e seus filhos.

Gilian, Graciela, Anderson e Tiago meus camaradas e amigos que a luta por uma universidade do povo trouxe para a minha vida: muito obrigada pelas aprendizagens compartilhadas até hoje, estar com vocês independente do tempo e da distância é sempre enriquecedor.

Agradeço as minhas primeiras professoras negras Cleonice, na terceira série, e Taís, de Biologia nas séries finais do Ensino Fundamental, pelos ensinamentos e incentivos, pela representatividade.

Ao professor Paulo, querido orientador, que durante a graduação foi referência de uma prática voltada ao debate e à luta por uma educação pública nos espaços escolares e não escolares e aceitou o desafio desse trabalho incentivando com paciência e atenção necessárias frente a uma estudante trabalhadora e que em nossas conversas localizou a importância da realização desse trabalho e permitiu a liberdade para a construção da minha autoria.

Todo carinho e gratidão à professora Carla Meinerz por sua atenção, dedicação e amorosidade desde as trocas de ideias e experiências nas suas aulas até o acompanhamento interessado durante a realização deste trabalho.

UBUNTU!

*(...) A baixa auto-estima da Dona Maria
Da sua prima, da sua filha e sua vizinha
Isso me intriga, isso me instiga
E cê não entendeu o que significa feminista
Esquento a barriga no fogão, esfrio na bacia
Cuido do filho do patrão, minha filha tá sozinha
A mão tá no trampo, a mente tá na filha
Um monte de gaiato em volta ainda pequenina
Porque depois dos 40 é de casa pra igreja
É tudo, é por ninharia.
Pretendente Jesus, o Messias*

*Tive que trabalhar, não pude parar
Guerreira estradeira, capoeira na ginga
Disseram pra neta que a vó era analfabeta
O mundão tá doido!
Acaba, mas ela não
Minha vó formou na vida e nunca soube o que é
reprovação
Eis a questão: Se não me espelhou, não me
espelhou?
Não chamo de educação!
Manhadeua singe o nariz da esfinge
De axé tô cercado
Oyá! Iemanjá vive!*

*Aqui não tem drama ou gente inocente
Aqui tem mulher firme arrebrandando as suas
correntes
A vida toda alguma coisa tentou me matar e eu me
refiz
Dandara! Acotirene!*

*Salve! Negras dos sertões negras da Bahia!
Salve! Clementina, Leci e Jovelina!
Salve! Nortistas caribenhas clandestinas!
Salve! Negras da América latina!*

*Salve! Eu sei não é fácil chegar!
Salve! A gente sabe levantar!
Salve! Aonde eu for é o seu lugar!
Salve! Permanecemos vivas!
É por nós, por amor
Por nós amor*

(Antiga Poesia, Ellen Oléria)



RESUMO

A política de ações afirmativas se insere no contexto da reparação histórica à escravidão no Brasil, que após a abolição relegou as pessoas negras à marginalização social. Este trabalho analisa a experiência de estudantes negras cotistas do curso de pedagogia da UFRGS e suas trajetórias de estudantes universitárias. Tem como objetivo identificar os impactos e os saberes da experiência construídos a partir das relações com seus pares e as possíveis formas de organizações coletivas daí decorrentes, comparando as turmas entre si no quesito modo de enfrentamento ao racismo e as implicações na educação pública. Os principais conceitos trabalhados são: saber da experiência (LARROSA, Jorge 2001), cotidiano (HELLER, Agnes 1992), mito da democracia racial (SILVA, Wilson 2016). Trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório do qual participam duas estudantes ingressas em 2008/2 – a primeira turma de cotas sociais e raciais – e duas ingressas em 2013/2 – primeira turma da desvinculação das cotas raciais das sociais. Problematisa a política institucional e os coletivos de resistência negra, elabora sobre e para as mulheres negras discentes do curso de Pedagogia. Conclui com sugestões de abordagens e estratégias necessárias para a efetivação de uma educação antirracista na educação pública.

Palavras - Chave: **Ações Afirmativas. Saber da Experiência. Mulher Negra. Educação Pública. Interpelação.**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: HISTÓRIA, NOSSAS HISTÓRIAS	9
2 A TRAJETÓRIA COMO PRETEXTO PARA A CONSTRUÇÃO DO TEXTO: EXPERIÊNCIA DISCENTE COMO FIO CONDUTOR DA PESQUISA.....	14
2.1 O MARCO ANALÍTICO: ANUNCIANDO OS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO	16
2.2 NO RETROSPECTO HISTÓRICO E NO COTIDIANO: A DENÚNCIA DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL	20
2.3 A TRAJETÓRIA DE OPRESSÃO E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS	25
3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE: O LUGAR DO ESTUDANTE NEGRO	28
4 NO COTIDIANO DA FACED E DA UFRGS: QUAL O TRÂNSITO DA NEGRITUDE?	31
4.1 METODOLOGIA	31
4.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	34
4.2.1 Caracterização das estudantes entrevistadas.....	34
4.2.2 Percepção da experiência de negritude por ano de entrada acadêmica - 2008.....	35
4.2.3 Percepção da experiência de negritude por ano de entrada acadêmica - 2013.....	36
4.2.4 As experiências positivas e negativas do cotidiano por ano de entrada acadêmica - 2008 ..	37
4.2.5 As experiências positivas e negativas do cotidiano por ano de entrada acadêmica - 2013 ..	39
4.2.6 Participação em coletivos de resistência negra – 2008	40
4.2.7 Participação em coletivos de resistência negra – 2013	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
6 REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO: HISTÓRIA, NOSSAS HISTÓRIAS

Esta escrita advém da experiência como estudante autodeclarada negra do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ainda que não ingressa como cotista, da primeira turma de cotas em 2008/2, sendo este o primeiro vestibular que abriu reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, estudantes negros/pardos e indígenas. O processo de ingresso e a convivência naquele momento de cotas na Pedagogia da UFRGS possibilitaram o reconhecimento da minha identidade racial e com ela minha autodeclaração, e esta, ressignificou-se na relação com as colegas negras e não negras do curso.

Início com uma convicção, reforçada pela conjuntura atual, de retirada de direitos e recursos nas áreas sociais, de que a política pública de ações afirmativas nas universidades federais é importante e necessária frente à reparação histórica no país com maior população negra fora da África e que mais demorou a abolir a escravidão, o que teve como consequência a marginalização social dos negros, bem como, a ausência destes como estudantes universitários.

Ausência que nem sempre é percebida, pois todo este cenário de desigualdade é encoberto pelo mito da democracia racial no contexto brasileiro, sendo esta uma falsa democracia que tem em sua essência discursos que intencionam forjar a aparência tranquila da igualdade, de que o racismo não existe mais e que todos têm as mesmas chances, um discurso traiçoeiro e frágil diante da realidade da incidência cotidiana do racismo. Mito este que já foi reconhecido oficialmente como falácia, no caso brasileiro, na Conferência de Durban, África do Sul em 2001.

Ainda sobre ausência é preciso entender que este é um processo que não se encerra na universidade, mas que tem seu início desde a educação básica em que não ocorre a reparação no efetivo acesso e conclusão da educação básica pública de qualidade e do combate a evasão no ensino fundamental e médio entre os jovens negros. Situando o programa de ações afirmativas, mesmo com as limitações tanto na porcentagem de vagas no ingresso do vestibular, quanto pela falta de garantia na permanência, como a possibilidade para que as (os) estudantes negras (os) vislumbrem a universidade como projeto de vida.

Cabe ressaltar que o momento histórico de cotas na universidade é um pequeno passo em direção ao caminho da equiparação racial, pequeno, diante da imensidão de histórias de vidas que foram marcadas pela privação de direitos com a escravização dos seus antepassados negros e pelas políticas da pós-abolição, de terras, trabalho, educação, privilegiando os

brancos. Este trabalho parte do reconhecimento de que o tráfico e a escravidão foram dois dos crimes mais hediondos da história da humanidade.

Destes crimes, em conjunto com as políticas subsequentes e a forma racializada como a sociedade brasileira se consolidou, perpetuam desigualdades que recaem sobre os ombros da mulher negra desde que esta foi afastada de seu lugar de origem por conta do contrabando de suas vidas e da constatação de que, desde os tempos da escravidão, foi condicionada aos trabalhos pesados na lavoura, nas vendas em condição de escrava de ganho, como ama de leite, na prostituição. Esse tratamento desigual a distingue das outras mulheres reconhecidamente, pelas estatísticas, na base da pirâmide social. As mulheres negras representam a maior cota de contratos precarizados, serviços terceirizados e trabalhos informais e temporários. Segundos dados de 2013 do Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE), são elas que trabalham sem carteira assinada e tem salário mensal 57,6 % menor do que as mulheres brancas. Ocupam atividades de subemprego, com baixa remuneração, sem proteção trabalhista e insalubridade, e em maioria no trabalho informal.

No contexto histórico e social das mulheres negras e jovens, o tão sonhado nome no “listão”, a ansiedade da descoberta de um novo mundo cheio de possibilidades quando pisamos na universidade começa a parecer um sonho solitário e árduo, seguido de cenas que fazem do espaço tão desejado, um ambiente de deslocamento e desconforto – um espaço de não pertencimento.

A Faculdade de Educação (FACED) no seu Projeto Político Pedagógico¹ não dispõem de considerações acerca do tema do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Lei 10.693/03) que se fez necessária para garantir a ressignificação e valorização da cultura de origem africana, que formou a diversidade cultural brasileira e que orienta professores a exercerem um papel importante no processo de luta contra a discriminação racial no Brasil. A disciplina EDU02064 Ciências Sócio-Históricas da sexta etapa do curso é a que disponibiliza em seu programa referências ao tema, em base à lei. Não são disponibilizadas disciplinas eletivas que considerem o tema, o que reforça a omissão político filosófica da gestão², ou, o desinteresse dos professores que reproduzem a cultura branca hegemônica, ou, um projeto de educação voltado para um tipo de sociedade excludente.

¹ Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação, disponível em: www.ufrgs.br/pedagogia/events/Projeto%20Pedagogico%20Certificado.pdf (Acesso em: 21 dez 2017).

² Apoio a denúncia de ausência da Educação das Relações Étno-raciais no currículo da FACED/UFRGS. Vide: NOGUEIRA, Fernanda; MOROSINI, Marília. Educação das Relações Étnico-raciais como Política de Descolonização dos Saberes na Universidade: possibilidades na UFRGS. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 5. Santa Maria: UFSM, 2017.

A universidade quando insere o sistema de cotas sociais e raciais possibilita que mulheres negras, futuras professoras da educação básica, ingressem, se identifiquem, elaborem e produzam sobre suas histórias e vivências em um espaço que até hoje não é disposto como seu.

As histórias de vida são importantes para auxiliar a universidade, através de seus diversos cursos, a se repensar. Universidade não é ilha da fantasia. Para elucidar busco apoio em Helio Santos quando diz:

A universidade pública de um país com as características do Brasil deveria ser antes de qualquer coisa, uma usina geradora de ideias que auxiliasse a reduzir a colossal distância social existente entre os grupos. Uma das alternativas é albergar os talentos provindos dos mais diferentes setores. Mas isso não ocorre. Diante dessa postura da academia, há uma pergunta que se impõe: qual a razão da escassez de ideias que apresentem alternativas a esse quadro de flagrante injustiça? (SANTOS, 2001, p. 327).

Continuando, Santos (2001, p. 327) afirma:

A verdade é que o silêncio de chumbo da chamada *intelligentsia* brasileira, diante dessa situação, ocasiona um imenso vazio que constrange. Há um peso inercial que, para ser removido, depende de um combustível escasso nesse lado do país: ousadia, alguma ousadia. O que ocorre é que a universidade pública brasileira é moderna (estuda e ensina a trabalhar com alta tecnologia), mas tem imensa dificuldade de apontar para a modernidade, que busca conquistar um desenvolvimento mais harmonioso da sociedade.

No percurso acadêmico vivenciei cenas de racismo que relato neste trabalho e impulsionaram a realização da análise proposta no tema, para dar visibilidade às histórias das mulheres negras, avançarmos na defesa de uma educação pública, laica, democrática que sirva para a resistência da combinação do machismo e do racismo na sociedade. Cenas essas que, inicialmente apenas incomodaram, emergiram também a consciência da necessidade de encontrar meios de resistência coletiva entre as estudantes negras sendo estas cotistas institucionais, ou por pertencimento, ao reconhecerem sua identidade negra.

A seguir, apresento cenas que pelo peso que trazem, em se tratando de histórias reais, e porque dizem respeito a um conjunto de fatos que se apresentam e representam modos de ser nos espaços educativos da sala de aula, são cenas importantes e fundamentais para a construção dos objetivos deste trabalho.

CENA 1: Eu, discente

Seminário do primeiro semestre, primeiro de cotas sociais e raciais na universidade, 2008/2.

Professor propõe que as estudantes dividam-se em grupos por qualquer afinidade. As sugestões são: por já se conhecerem, por bairro, por escola privada, ou pública.

O grupo no qual fiquei estavam entre quatro ou cinco meninas negras e uma não negra. Diante da

pergunta do professor, sobre qual o critério de formação do grupo, se foi por nos identificarmos negras, demos uma resposta negativa, com a observação de que nos juntamos porque “sobramos” das demais. Então, pela primeira vez na semana inicial, o professor abre o debate da implementação das cotas na universidade. Possibilitou, desta maneira, a primeira reflexão sobre o tema no curso e o reconhecimento da desigualdade existente entre as egressas de escola pública e negras, para com as estudantes brancas egressas em sua maioria da escola privada.

A separação entre as estudantes negras e brancas identifica a existência do lugar de não pertencimento para as estudantes negras na universidade e que, a política de cotas, começa a imprimir no cotidiano a necessidade de discutir o privilégio da educação superior dada aos brancos historicamente.

CENA 2: Docentes e eu

Seminário do sexto semestre, 2015/1.

Professora da disciplina do seminário de prática docente diz que, eu e a colega (negras) temos propriedade sobre o tema do planejamento que trata das Africanidades na sala de aula e que, por isso, não tem condições de orientar profundamente e realmente não o faz. Priorizando a orientação dos grupos que trabalhavam outros temas como meio ambiente, diversidade, mídias e etc., e não retorna com comentários em sala de aula ou e-mail o nosso projeto.

O tema escolhido partiu da semana de observação que identificou a negritude de 95 % da turma de segundo ano oriundos do condomínio Princesa Isabel, próximo à escola, conhecido por localizar-se em uma região central e ter problemas econômicos e sociais que destoam do contexto da região central.

Realizamos uma ótima semana de prática, na avaliação da professora da turma e nos seus comentários diários de que não havia pensado em fazer atividades voltadas para a consciência racial fora do dia 20 de novembro, na dinâmica de avaliação em que as crianças escreviam e contavam o que mais gostaram de aprender durante a semana, alguns falaram que descobriram que ser negro é legal, que não existe cabelo ruim, que se amavam do jeito que eram. Ficou nítida a importância do projeto e a repercussão positiva na escola, para as crianças e para nós estudantes também.

Na apresentação final, oral com apresentação dos slides da semana de prática foi realizada uma banca com três professoras que acompanharam os projetos durante a disciplina. Nosso conceito foi A com comentários de admiração pelo trabalho realizado. Lembro que estávamos inseguras para a apresentação, decidimos ir de turbante para significar nossa prática, ficamos animadas com a avaliação da banca. Foi surpresa quando nosso conceito final “C” chegou pelo e-mail e depois de questionarmos os critérios, pois na avaliação da banca tínhamos o A e nossas faltas não extrapolaram duas aulas, não tivemos nenhum retorno por parte da professora.

A atitude da professora em não orientar e não retornar o debate sobre o conceito demonstra o menosprezo pelo tema e a falta de incorporação do estudo da história e da cultura Africana e Afro brasileira, garantido pela Lei n °10.639/03, além de manifestar uma diferenciação na aplicabilidade dos conceitos avaliativos com critérios previamente apresentados.

CENA 3: Os pares e eu

Penúltimo semestre da graduação, nove anos de implementação das cotas sociais e raciais e quatro anos da desvinculação das cotas raciais das sociais, 2017/1.

Na disciplina de orientação do estágio em uma apresentação de seminário, uma colega branca fala ao mostrar uma imagem na sua apresentação no seminário da disciplina que se surpreendeu com uma negra “tão bonita” na capa de uma revista de cosméticos.

As alunas e aluno negro problematizam esse comentário e ouvem da colega que é “só jeito de falar” e a aula segue sem outras colegas se posicionarem. O silêncio, pelos estudantes negros, sobre o ocorrido no decorrer da aula demonstra a falta de espaço para avançar no debate com as colegas brancas.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo geral:

- Analisar como as estudantes negras cotistas do curso de Pedagogia da UFRGS que ingressam em 2008/2 e 2013/2, experienciaram a relação com seus pares – colegas e professores.

Objetivos Específicos:

1) Identificar os impactos e os saberes da experiência, construídos a partir das relações estabelecidas entre estudantes cotistas e seus pares, destacando as possíveis organizações coletivas daí decorrentes, no que tange o combate ao racismo no curso e na universidade.

2) Problematizar o processo histórico de resistência coletiva que as duas turmas de estudantes cotistas ingressantes na UFRGS, comparando-as entre si no quesito formas de enfrentamento ao racismo.

Portanto, proponho através desse estudo contribuir com uma elaboração sobre e para as mulheres negras ingressas no curso de Pedagogia da UFRGS, abordando estratégias necessárias na educação pública para a efetivação de uma educação antiracista.

2 A TRAJETÓRIA COMO PRETEXTO PARA A CONSTRUÇÃO DO TEXTO: EXPERIÊNCIA DISCENTE COMO FIO CONDUTOR DA PESQUISA

O trabalho de conclusão de curso se coloca para quem o desenvolve como uma investigação científica e, acredito, que também como tarefa política, pois ao escrevê-lo é necessário um posicionamento diante da finalidade profissional que exerceremos, no caso da Pedagogia, penso que a função social de um trabalho que encerra a licenciatura deva contribuir com uma universidade cada vez mais pública e popular.

Sendo assim, esse trabalho se constitui num processo de mirada, escuta e fala a partir da vista de um ponto e se dispõe às descobertas de outras experiências que avancem coletivamente nessa construção.

Como minha estratégia de construção epistêmica parte do particular para o geral creio ser importante, para iniciarmos o diálogo deste trabalho, apresentar minha trajetória de vida como mulher jovem, negra e trabalhadora, sujeito individual e coletivo de uma sociedade dividida em classes sociais, fator que influi minha experiência e trajetória como estudante do curso de Pedagogia da UFRGS.

Cresci na COHAB, periferia de Cruz Alta-RS, uma das duas filhas, a caçula, de pai negro, carteiro e mãe branca, doméstica. Primeira desse núcleo familiar a completar o Ensino Médio/Curso Normal e ingressar em uma universidade pública, única do bairro onde cresci. Presenciei na infância e adolescência os vizinhos e colegas de escola agredidos, presos ou mortos na mão da polícia ou traficantes, vi minhas amigas abandonarem os estudos durante a gravidez precoce. Completei o ensino fundamental e ingressei em um instituto de educação pública que oferecia o Curso Normal junto ao Ensino Médio, pois desejava ser professora desde a infância e também por necessidade de conseguir emprego logo.

As professoras foram referências desde a Educação Infantil. Minha mãe trabalhava o dia todo e a escola pública era o local que eu e minha irmã passávamos maior parte do tempo, nosso segundo lar. Participávamos ativamente da comunidade, envolvidas nos projetos sociais da igreja e da escola de samba. Convivíamos com a violência e o tráfico de um bairro periférico de uma cidade do interior, mas também com a solidariedade que se constrói entre os trabalhadores para sobreviver às desigualdades impostas no cotidiano.

Vinda do interior com a disposição de trabalhar e fazer Ensino Superior gratuito na capital trabalhei como operadora de telemarketing para pagar o curso pré-vestibular à noite e disputar uma vaga na UFRGS, por ser uma universidade, nas palavras de minha irmã, que não tinha mensalidade. Até atravessar o muro da mesma, eu tinha registrado essa única

característica, pois era a que determinava a possibilidade de fazer a graduação em Pedagogia. Na discussão das ações afirmativas que permeava o cenário do vestibular do ano de 2008 acreditava, influenciada pelos discursos da época e pela falta de consciência racial, que as cotas raciais eram um erro porque menosprezava a inteligência das pessoas negras e perpetuavam a desigualdade. Apoiava e fiz a inscrição pela cota de escola pública. Passei na última vaga do acesso universal.

A alegria tomou conta da família e a perspectiva de ter um futuro promissor colocava-se ao garantir uma vaga na UFRGS. Saí do trabalho em telemarketing e fui para uma escola de educação infantil conveniada à prefeitura de Porto Alegre na Vila Farrapos. Desde o primeiro dia na FAGED permaneci como estudante trabalhadora e moradora da região metropolitana de Porto Alegre. Entrava no ônibus em Eldorado do Sul, cidade em que morava quando iniciei a graduação, às 6h para as aulas, às 12h outro ônibus até o trabalho e do trabalho mais dois ônibus até a volta para casa às 21h. Já no primeiro semestre concluí cinco das nove disciplinas obrigatórias. Não consegui vivenciar o cotidiano da universidade por completo, demorei muito tempo para integrar-me a rotina, conhecer o campus e as colegas. O grupo de colegas que estabeleci relações para trabalhos em grupo eram em sua maioria negras, oriundas de escola pública e também trabalhadoras no turno inverso da faculdade. No ano de 2010 iniciei as discussões com o movimento estudantil, a partir do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE), assim, me incluí no movimento político da universidade. Também, através do vínculo com as bolsas de monitoria e iniciação científica, tive a possibilidade de participar mais efetivamente do ambiente universitário.

A vivência do processo de aplicação das ações afirmativas desse período na universidade significou uma ruptura com as compreensões de senso comum e, influenciadas pela grande mídia, a partir das relações no espaço universitário, construí a consciência de posicionar-me junto a minha classe e minha raça/etnia, então, a partir daí atuar em defesa das ações afirmativas junto ao movimento estudantil e coletivos negros que organizaram o 1º Encontro de Estudantes Negras e Negros da UFRGS (2011), construíram o Coletivo Negração (2012) e impulsionaram a luta pela ampliação e desvinculação das cotas raciais e sociais (2012). Em 2012 fiz minha mudança sozinha para Gravataí, cidade em que resido atualmente, pela necessidade de trabalhar e a partir daí me distancio novamente do convívio e dos movimentos de luta por educação pública de qualidade e pelas ações afirmativas dentro da universidade, atuando, agora, com a juventude das escolas públicas e com as operárias de uma cidade que sobrevive da indústria.

Quase dez anos desde o ingresso na universidade, as dificuldades de permanência como uma estudante trabalhadora, que reprovou e cancelou disciplinas, trancou semestres por necessitar priorizar o trabalho me constituiu como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Gravataí, militante sindical e social do movimento negro e de mulheres por uma sociedade justa e igualitária em que, nas palavras da socialista Rosa Luxemburgo, “sejamos socialmente iguais, humanamente diferente e completamente livres”.

Apresentar meu cotidiano de mulher, trabalhadora, estudante não é gratuito, ele permite ao leitor conhecer e perceber que no itinerário de aprendizagem está uma trajetória que traduz muito mais do que uma experiência; trata-se de um modo de ser e estar no mundo. Sendo assim, o relato tem sentido e é pertinente para a compreensão da minha intenção em delinear qual experiência que vislumbra o texto desse trabalho

2.1 O MARCO ANALÍTICO: ANUNCIANDO OS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO

Este início de escrita serve para fundamentar e anunciar os conceitos-chaves com os quais trabalho: experiência/ cotidiano/ mito da democracia racial / historicidade / mulher negra.

Através da experiência de estudante de pedagogia e também do que é observado enquanto trabalhadora em espaços escolares, compreendo que o docente é quem coordena a disposição das classes, a metodologia das atividades e a organização da rotina, mas penso que ser docente vai além disso. Deve coordenar as ações e suas intenções de propô-las, nos objetivos da sua prática e priorizando a quem ela se destina. E mais, deve assumir os erros ao refletir sua prática, observar a realidade e os meios pelos quais deve buscar a valorização e buscar a desnaturalização das práticas inadequadas, abrindo-se ao aprendizado.

Para a formação como docente é necessário levar em conta princípios que nos formaram e emocionam nossas atitudes como educadores. Não se pensa em uma docência, sem se pensar na questão de humanidade, humildade, estudo contínuo, abertura para as novas ideias e o combate ao racismo, em uma sociedade como a brasileira fundamentada sobre o maior crime de todos os tempos a escravidão de negros africanos e sua descendência. Respeitar a diferença e ver o outro em posição de equidade, assim como a consciência de ser incompleto também são princípios que mediam a relação ser humano e docência:

“Os nossos *conceitos*, estamos falando deles; eles são mediadores. Eles fazem ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática.” (NOGUEIRA; FREIRE, 1989. p. 9)

Portanto, compreendendo os conceitos como mediadores entre os conteúdos e a experiência vivenciada, emerge a defesa de uma educação pública e de um trabalho docente que se debruce a conhecer a história da nossa sociedade e ser crítico a forma de funcionamento da mesma, pois é nesse processo que avançamos para a identificação e engajamento nas mudanças sociais necessárias, como nos apresenta Freire:

[...] também tenho que ser mais ou menos crítico a respeito de como nossa sociedade funciona. Preciso de uma compreensão crítica das próprias formas de funcionamento da sociedade, para poder entender como a educação, na qual estou envolvido, funciona no contexto global e no contexto da sala de aula. Em última análise, nós mudamos à medida que nos engajamos no processo de mudança social. (FREIRE; SHOR, 1986. p. 35)

A construção de uma perspectiva de educação antirracista deve estar incorporada na formação de professores e, partindo da compreensão que esta está submissa no currículo do curso de pedagogia da que por vezes foi considerada melhor universidade federal do Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC) ³ é imprescindível trazer a tona o debate da experiência das estudantes cotistas negras, com suas indagações e percepções referentes às suas trajetórias na FAGED e na UFRGS, sendo possível problematizar as interpelações necessárias para o avanço do combate ao racismo na educação pública em todos os níveis e modalidades.

Acredito que a experiência está na estrutura da construção dos sujeitos e a educação, em uma sociedade escolarizada, é a relação que, prioritariamente, media a disponibilidade e a possibilidade de aprendermos uns com os outros e também com nossas próprias histórias. Nessa perspectiva concordo que:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LARROSA, 2001, p. 25-26)

O saber advindo da experiência acontece na relação entre o conhecimento e a vida humana. E a experiência como uma espécie de mediação entre ambos. Assim, Larrosa (2001) explica que do ponto de vista da experiência precisamos compreender que os conceitos de vida e conhecimento não significam o que significam atualmente. As mulheres negras cotistas

³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-a-melhor-universidade-federal-do-pais-segundo-o-mec> (Acesso: 22 dez de 2017)

no curso de Pedagogia são sujeitos da experiência no contexto histórico da implementação do programa de ações afirmativas na UFRGS que inicia no ano de 2008 a reparação necessária para a entrada da classe trabalhadora e popular, principalmente de pessoas negras na universidade. Essas mulheres carregam suas histórias de vida e também seu conhecimento marcados pelas suas histórias fora dos muros da universidade e de seus ancestrais africanos escravizados no Brasil.

As experiências vivenciadas pelas primeiras mulheres cotistas passam então a configurar sujeitos de um novo episódio da UFRGS que se relacionam com as futuras ingressantes cotistas, também sujeitos dessa experiência, que passam a modificar o contexto da universidade, assim é possível concebê-las como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” LARROSA (2001). Elas formam e transformam-se, pois se a experiência é o que nos toca e acontece também é o que forma e transforma a vida e o conhecimento desse espaço que agora fazem parte, e, portanto, como sujeitos do saber da experiência, estão abertas à sua própria transformação.

Conceição Evaristo, escritora brasileira negra, em sua palestra “Escrevivências de Mulheres Negras” na 63ª Feira do Livro de Porto Alegre fala sobre o conceito de tempo africano – um tempo que é circular - segundo ela, pelo histórico de rompimento no momento de seqüestro dos africanos trazidos ao Brasil e a busca pela reconstrução dessa história traz, no hoje, uma fusão do tempo passado, presente e futuro. O tempo para os afrobrasileiros, portanto, se caracteriza como aquele que dialoga com a ancestralidade na busca da história dos nossos antepassados escravizados, das histórias de vida dos nossos avôs, tios e pais para a construção das nossas vivências e que estas são parte da experiência de um presente aliado ao passado na construção de um futuro de igualdade racial, um tempo de reconstrução é escuta de nós e dos outros, um tempo que não se apressa. Acredito que essa definição de tempo circular conversa com o tempo dos saberes da experiência de LARROSA (2001) que apresento nesse capítulo para fundamentar meu objetivo de pesquisa no que diz respeito às experiências das estudantes cotistas negras:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p. 24)

O saber da experiência das pessoas negras, aqui com o recorte de gênero, ingressantes na universidade é determinado, também, pelas vivências, pelo tempo e espaços que historicamente perpetuaram o racismo, que reforçaram o mito da democracia racial como forma de convencer que brancos, negros e indígenas viviam em harmonia no Brasil e pela invisibilidade da história de opressão e resistência das mulheres negras. Esses são temas da história que serão tratados a seguir.

O cotidiano tem impacto na construção das experiências e da história:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideais e ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se NE de longe, em toda sua intensidade. (HELLER, 1992, p. 17)

Agnes Heller destaca que o cotidiano é o que há de comum entre todos os seres humanos independente da posição social que ocupa. O cotidiano ocorre a qualquer pessoa da mesma forma e que a individualidade de cada ser o transforma.

Podemos pensar o cotidiano como um grande fio que entrelaça e é dado a todas as pessoas, mas cada uma o traçará este fio de alguma maneira, de acordo com suas habilidades, conhecimentos e experiências com este fio. Mesmo que haja esmero de manipular, trabalhar e produzir algo com este fio cada sujeito, que Heller chama de “o homem da cotidianidade”, que é “atuante, fruído, ativo e receptivo” (1992, p.17) recebe um fio de cor, espessura e material diferentes.

Como trabalhamos com este fio e com quais ferramentas é o que nos coloca a perspectiva de classe. O que Heller classifica de heterogeneidade e hierarquia, pois os fios são únicos e contínuos podendo ser tramados com e pela experiência de outros “homens da cotidianidade” em um processo conjunto.

É nesse sentido que o conceito de cotidiano tem valor na construção da história e contribui para a elaboração a cerca dos saberes da experiência das estudantes cotistas negras na sua relação com o cotidiano da FAGED/UFRGS. O fio de continuidade do cotidiano de racismo imposto historicamente é manipulado por essas estudantes na construção da história que vai ser desenrolada na vida de outras – futuras estudantes:

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” (HELLER, 1992, p. 21)

O cotidiano serve de abertura para começar a entender como ser negro e negra se apresenta em situações de injustiça e desigualdade e, portanto de não reconhecimento.

2.2 NO RETROSPECTO HISTÓRICO E NO COTIDIANO: A DENÚNCIA DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

Feche os olhos e pense na cor e nos traços faciais das pessoas que você vê no cotidiano das grandes periferias onde se localizam os bairros mais afastados do centro da cidade, dos trabalhadores dos ônibus lotados da manhã ou final de tarde, dos moradores de rua que buscam o que comer no lixo junto aos cães, das crianças que vendem balas ou pedem dinheiro na sinaleira, das mulheres nas esquinas em situação de prostituição, dos jovens das páginas policiais dos jornais, das pessoas em privação de liberdade. E as crianças e jovens das salas de aula lotadas da escola pública, das trabalhadoras que limpam os grandes prédios do centro da cidade como as terceirizadas da nossa universidade?

Se você não conseguiu visualizar que a maioria tem a cor da pele escura, nariz largo, os cabelos crespos ou alisados possivelmente seus olhos estão cobertos com o véu do mito da democracia racial. As indicações do cotidiano acima são expressões da desigualdade social no Brasil, que combina a exploração com a opressão racial e de gênero. Que no Brasil, herdeiro da escravidão e da abolição sem reparação, é inseparável.

As variações da cor da pele e dos traços faciais fruto da miscigenação entre brancos, negros e indígenas não deixam dúvidas de quem somos quando enfrentamos pela primeira vez alguma cena de constrangimento ou adentramos algum espaço no qual há predominância de pessoas brancas e olhos claros e que advém da região central, de escolas particulares, como é na universidade. É nesse momento que o reconhecimento com as origens se torna inevitável.

Do ponto de vista biológico e genético, não existem “raças humanas”. Segundo os pesquisadores do Projeto Genoma, as diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano.

Seria correto falar em etnias para designar comunidades unidas e definidas por afinidades lingüísticas, culturais ou territoriais. Contudo, a inexistência de raças não impediu que o conceito fosse amplamente divulgado e utilizado pelas elites européias desde o início do capitalismo e, mais intensamente, a partir do século 19. Raça foi um conceito literalmente criado a serviço do projeto de domínio econômico e político das elites brancas.

O conceito de raça é errado, mas o racismo é uma realidade. Ou seja, independente ou não da existência biológica de raças, o conceito se transformou em algo extremamente

concreto para a vida de milhões e milhões de pessoas no decorrer dos séculos e transformou-se em um conceito político.

Vivemos numa sociedade que transforma as diferenças em desigualdades e perpetua assim privilégios e discrimina a maior parte da humanidade. A demarcação que se faz da afirmação da negritude quer o efeito de confrontar a ideia construída pelo racismo de uma raça inferior a outra.

O nosso país conta com mais pessoas negras fora do continente africano, e com população fortemente miscigenada, o racismo é encoberto através do mito da democracia racial.

No Brasil o racismo é institucionalizado pelo Estado e pelos governos que tentam a todo o momento suavizar essa realidade com a falácia da democracia racial encobrindo o embranquecimento do povo negro. Assim, pretendem impedir a tomada de consciência racial e de organização de negros e negras para arrancar da sociedade a reparação histórica necessária frente a um dos maiores crimes de todos os tempos, a escravidão.

A defesa da mestiçagem pelos intelectuais que difundiram essa ideologia não era para valorizar a pluralidade, mas para purificar a sociedade. Para o escritor Silvio Romero (1851-1914) a mestiçagem era a ponte para se chegar ao embranquecimento da nação; Nina Rodrigues (1862-1906), a mistura das culturas “inferiores” (índia e negra) com a superior (branca) provocaria perturbações psíquicas e nisso propõe que houvesse um contrato social em que os indivíduos não fossem iguais perante a lei; O escritor Monteiro Lobato (1882-1948) via a mestiçagem como um fator de enegrecimento da nação defendia saída parecida com a de Nina Rodrigues; Euclides da Cunha (1866-1909) expressava esse pensamento também, que o mestiço seria um intruso, um degenerado, alguém que herdaria as características das raças inferiores. Oliveira Viana (1883 – 1951) também acreditava que o comportamento dos indivíduos era determinado pela sua aparência física. Porém, para ele, a miscigenação contribuía para garantir a igualdade de oportunidade entre todos os seguimentos étnico-raciais da sociedade brasileira. Uma espécie de democracia racial. No geral esses intelectuais defendiam era o branqueamento do país.

As bases ideológicas para justificar a dominação racial vieram pelas elaborações do escritor Gilberto Freire (1900 – 1987). Freire exalta a mestiçagem como algo positivo, como símbolo da nossa nacionalidade e ventre da democracia racial. O português segundo Freire, era o mais benevolente dos europeus e o negro um escravo dócil e da junção dessas características teria se gestado a grande cordialidade do brasileiro. Mais de 450 anos de conflitos entre senhores e escravizados teriam sido amortecidos pela predisposição sexual do

português para com as mulheres negras e indígenas. Dessa dupla miscigenação, biológica e cultural, nasceria a democracia racial, a maior do mundo.

Essa ideologia nega, acima de tudo, a história de resistência das mulheres negras que lideraram insurreições populares como a Balaiada e Malês, organizaram quilombos e guerrilhas. O que Freire exaltava nada mais era que a transformação da mulher negra em objeto sexual do senhor. O “mestiço” que ele coloca como símbolo da democracia racial, foi fruto de 350 anos de estupro.

Enfim, essa ideologia, passa a idéia de que as relações raciais são harmônicas, mas, que pelo fato de uma raça ser superior e a outra inferior, estaria, assim, determinados os espaços sociais que cada um deveria ocupar. O poder estaria justificado pela branquitude dos senhores, enquanto a pobreza dos negros estaria explicada pela sua origem racial.

A difusão do mito da democracia racial foi comprovada no Censo Demográfico do IBGE de 1980. O censo recebeu 136 respostas diferentes para a pergunta “Qual a sua cor?”. Foram 136 “cores” criadas com a finalidade de distanciar-se da cor preta/negra. O Censo de 2010 que, pela primeira vez, apontou que o Brasil tem uma maioria (cerca de 50%) de não brancos.

Nesse sentido reconhecer-se e autodeclarar-se negro é ter o campo de batalha delimitado e entrar na luta como indica o psicanalista e escritor marxista Frantz Fanon⁴ em 1952 em *Peles negras, máscaras brancas* e “refere-se ao momento decisivo na vida de qualquer um que tenha sua ancestralidade ligada à Diáspora Negra; ou seja, à dispersão forçada, para várias partes do mundo, de negros e negras seqüestrados da África.” (SILVA, 2016, p. 96).

Quando uma pessoa se reconhece com sua história e origem e deixa de ser parda ou morena e passa a assumir sua negritude é um passo para a ruptura com a democracia racial. É um reposicionamento que rompe com o “ideal de branquitude” e que também desafia a um posicionamento político de combate ao racismo.

Existe uma discussão acirrada e necessária que foi levantada pelos coletivos negros de diferentes cursos da nossa universidade que desdobrou em processos de aferição de vagas possivelmente preenchidas por pessoas brancas que se utilizam da autodeclaração para ocupar vagas dos cotistas raciais e que tem que ser considerada e levada adiante para construir mecanismos que impeçam esse tipo de crime – o edital do vestibular de 2018 indica a

⁴ Franz Fanon (1925-61) foi um psiquiatra e escritor marxista, nascido na Martinica (com ascendência francesa e africana), que atuou na luta revolucionária da Argélia e tem uma obra fundamental em torno da luta contra o colonialismo e o racismo, como “A revolução argelina” (1959), “Os Condenados da Terra” (1961) e “Pela Revolução Africana” (1964).

verificação da autodeclaração por uma comissão. Outra discussão que se coloca é de como definir quem é negro, sob o mito da democracia racial, para além da cor da pele, levando em consideração outros fenótipos (cabelo, nariz, etc) e o contexto cultural de pessoas fruto de relações interraciais, como eu. Considero assim o reconhecimento e a autodeclaração na perspectiva marxista:

Em primeiro lugar, considerando debates que já foram feitos, vale dizer que quando se fala em escolha da identidade racial não estamos nos referindo a nenhuma teoria identitária pós-moderna nem à possibilidade totalmente subjetiva de se decidir negro. O termo “escolha”, aqui, refere-se à própria essência do que estamos discutindo: a história de um país no qual ser branco/a sempre foi apresentado como a única escolha certa possível; a pressão social e ideológica para que os afrodescendentes (inclusive os de pele mais clara) nem sequer considerarem negro/a como uma “opção” para sua identidade racial. É uma escolha política na medida em que tem que ser feita a partir da redefinição do “próprio eu” diante dos outros e do mundo. E que, vale destacar, tem que ter como base uma realidade material concreta: *a ancestralidade impressa, em tons mais claros ou escuros, na própria pele*. Não a ancestralidade que liga todo e qualquer um à origem da humanidade na África; mas a ancestralidade que liga negros e negras tanto à diáspora quanto às formas de resistência (inclusive cultural) forjadas durante séculos, tanto aos grilhões da escravidão quanto às lutas quilombolas. (SILVA, 2016, p. 125/126)

Acrescentando que:

É esta origem que está na raiz de experiências e histórias de vida comuns que criam o sentimento de pertencimento mencionado por Oliveira: nascer nas periferias e pobre, ser da chamada classe média - baixa, como dizem os publicitários, viver à margem da educação, da saúde ou moradia de qualidade e compartilhar tradições culturais (inclusive religiosas) não alinhadas com as dominantes ou socialmente aceitas. E, acima de tudo, ter compartilhado e convivido – de forma mais ou menos intensa, implícita ou explícita, sutil ou agressiva – com as manifestações cotidianas da discriminação racial: as humilhações, as piadas, a segregação, a violência etc. Com a opressão que, como já foi dito, mesmo não atingindo os de pele mais clara de forma tão direta, perceptível ou “agressiva”, faz parte cotidiana de suas vidas, e muitas vezes, explode de forma violenta nas faces mais escuras de seus avós, pais, irmãos, primos etc. (SILVA, 2016, p. 125/126)

Quando o debate sobre a autodeclaração vem à tona alguém conta a história sobre o seu “segundo parto”: o nascer para a negritude. O relato, geralmente, vem mergulhado em emoção e, não raro, marcado por histórias de lutas (internas e com o mundo). Isto é assim porque este é um mundo onde mais do que “nascer negro/a” é necessário “tornar-se negro/a”, como lembra o título do livro de Neusa Santos Souza, um dos primeiros e mais importantes escrito sobre o tema (*Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, de 1983). Em um mundo marcado por séculos de um tipo de escravidão que teve como base a “coisificação” e “animalização” de homens e mulheres negros e a transformação da “branquitude” em um valor “ideal”, “universal e essencial”, símbolo da própria humanidade, “tornar-se negro/a” é um processo que, de fato, em muito lembra um

parto. Significa passar pela “dor” de afastar-se dos padrões aceitos como “bons e civilizados” e se reconhecer como parte daqueles/as cuja essência é a luta pela sobrevivência.

Um processo doloroso e fundamental para que as pessoas reconheçam seu lugar no mundo e na história, como lembra a autora, falando particularmente da experiência das mulheres negras:

saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1990. p. 02)

É importante salientar a defesa de que são os negros de pele escura que são diretamente expostos à exploração econômica e opressão racial. E que uma jovem que seja tratada ao longo da sua vida como “morena”, mais dia ou menos dia vai perceber o tratamento diferenciado em relação às suas amigas “inquestionavelmente brancas” (SILVA, 2016)

Outro debate é sobre quando o assunto é racismo as pessoas apontam um racismo que está fora delas – “lá na sociedade”, não como algo que as envolvam ou envolve a instituição da qual fazem parte (BENTO, 2002). Para romper com esse ideário a sociedade, suas instituições, pessoas negras e não negros necessitam reconhecer honestamente a existência do racismo fruto de mais de 350 anos de escravidão, romper com o mito da democracia racial estabelecida no Brasil e localizar a existência do privilégio branco registrado socialmente e conseqüentemente perpetuado nas escolas e universidades brasileiras:

É fundamental uma leitura acurada dessas reações por parte do educador, por conta de que costumam ser manifestações acabadas da ideologia da democracia racial brasileira, que como bem coloca Carlos Hasenbalg (1979), traz em seu cerne: a negação do preconceito e da discriminação, a isenção do branco e a culpabilização dos negros. Essa negação, frequentemente aparece quando não queremos enfrentar uma dada realidade, quer porque não desejamos nos ver como sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses nem sempre confessáveis em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade do racismo significa ter que realizar mudanças. Mudar por exemplo, no sentido de reconhecer que muitas vezes aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito, está na verdade marcado também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença. Dito de outra maneira, negros nas mesmas condições que brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos. (BENTO, 2002, p. 160)

A experiência de discutir as relações raciais e a exigência de elaboração quanto ao reconhecimento e autodeclaração não se esgotam e necessitam de avanços do conjunto da sociedade, porém temos que identificar que esta é uma genuína experiência de formação

política, pois este tipo de discussão tem servido como potentes forças de libertação e emancipação da população negra.

2.3 A TRAJETÓRIA DE OPRESSÃO E RESISTÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS

Início com o entendimento a cerca de quem são as mulheres negras que falo nesse trabalho:

Definir mulher negra implica o reconhecimento de uma discriminação, uma separação carregada de muitos significados dados aos signos do corpo e, em especial, à cor da sua pele. As outras mulheres não têm cor, nem são separadas pelos continentes de origem. A aparência só é fator de observação em relação às negras. Só as negras têm cor. “Os traços fenóticos só têm significado dentro de uma ideologia em que o nariz ou a cor da pessoa possam ter algum significado. As pessoas só têm cor no interior de ideologias racistas. (Guimarães, 1995)

A combinação do machismo e do racismo tenta retirar da mulher negra sua humanidade e busca reduzir sua imagem ao símbolo da escravidão e a objeto sexual. Naturalizaram-se estupros, abusos sexuais praticados pelos senhores de fazenda, foi negado o direito de escolha de seus parceiros, de cuidar de seus filhos. Buscou-se negar e até destruir suas experiências de organização política, formas de vida familiar e comunitária, bem como uso de diversas estratégias para impossibilitar qualquer solidariedade entre seu povo.

Passados quase 130 anos da abolição, a mulher negra ainda vive na base da pirâmide social, representa a maior porcentagem no trabalho doméstico, na terceirização, no trabalho informal e no trabalho temporário. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) do período de 2004 a 2014 constata esse fato: 39,1% das mulheres negras ainda ocupavam postos precários, com renda de até dois salários mínimos, sem carteira assinada. Só em 2009, existiam 7,2 milhões de brasileiros trabalhando em limpeza, cozinha e manutenção de casas e escritórios, sendo que 61,6% do total, ou seja, 4 milhões eram negros e negras. A taxa de desemprego em 2009 era de 12% entre mulheres negras, comparada a 9% para mulheres brancas. Comparativamente, em termos de escolaridade o Ipea, em 2011, apontava que a taxa de escolarização de mulheres brancas era de 23,8%, enquanto entre mulheres negras era de apenas 9%. Ou seja, os dados revelam que há hierarquia de gênero e raça.

No nosso país 39,8% das mulheres negras são chefes de suas famílias, segundo o IBGE (2014), as mulheres negras começam a trabalhar muito cedo e na informalidade. O mapa da violência (2015) comprova a seletividade de cor, gênero e raça. Em dez anos, enquanto que entre as mulheres brancas diminuiu em quase 10%, elevou-se em 54% a morte de mulheres negras. Em Informações Penitenciárias, o Infopen Mulheres (2014), destaca que o

Brasil é o quinto país com a maior população de mulheres encarceradas. No período de 2000 a 2014, tal aumento representa um total de 567,4% para a população feminina. Quase dois terços da população penitenciária feminina é negra e jovem; 68% dos casos estão relacionados ao tráfico de drogas pela relação com seus parceiros.

No interior do histórico de opressão que vive até hoje a mulher negra acredito ser importante desconstruir a invisibilidade de sua ação política:

No que diz respeito à luta pela vida, compreendida na resistência cotidiana que acolhe, "... é a mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral da sua família, aquela que desempenha o papel mais importante. Exatamente porque, com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite a suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta do nosso povo. Mas, sobretudo porque como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder.” (Gonzalez, 1982, p. 104)

As mulheres negras tiveram papel destacado nas lutas de resistência contra a escravidão no Brasil, foram o principal alicerce de resistência da cultura africana no Brasil. Suicídios, abortos, organizações de fugas, movimentos emancipatórios, revoltas, guerrilhas e organização de quilombos foram algumas das diversas atuações que tiveram. Aquilure foi uma das primeiras a chefiar o Quilombo dos Palmares, assim como Dandara em pé de igualdade com Zumbi na direção de Palmares; Teresa de Quariterê, do mesmo quilombo. Luiza Mahin, líder da revolta dos Malês, são exemplos de mulheres guerreiras das lutas negras.

Desde sua origem as mulheres negras foram pólo de resistência, durante todo o período da escravidão e no período posterior, até os dias atuais. A partir de 1970, em um contexto marcado por governos de regime ditatorial e militar, o movimento pelo feminismo negro teve seu desenvolvimento pleno e foi influenciado, bem como outras organizações desse período, pela luta por redemocratização do país e pela busca por direitos. As mulheres negras organizaram-se para tentar dar visibilidade às formas de opressão que lhe delegavam o lugar na base da pirâmide social. Porém, esse debate não foi incorporado nem pelo movimento feminista nem pelo movimento negro.

Hoje, a organização das mulheres negras, tem contribuído para construir a identidade, denunciar a hierarquização social, a situação de subemprego e violência doméstica, o genocídio da juventude negra, os estereótipos e discriminações assim como estão à frente da luta por uma educação antirracista nas escolas de educação básica e pela implementação das ações afirmativas no ensino superior.

Os coletivos independentes do movimento negro e também de mulheres negras resistem à colaboração que entidades e lideranças do movimento tradicional estabelecem com o Estado e governos através das secretarias, por exemplo. Tanto na Secretaria Especial de Mulheres como na Secretaria Para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que durante as suas rápidas experiências, sofreram restrições orçamentárias sucessivas. Para ilustrar, só em 2015, a Seppir teve um corte de 55,8 % , atingindo principalmente as políticas de titulação quilombolas e indígenas e as políticas de ações afirmativas para igualdade racial. Na Secretaria de Mulheres, o corte de 51,5 % , atingiu drasticamente o combate à violência, sendo destinados míseros 0,26 centavos para cada mulher brasileira⁵.

O retrocesso foi ainda maior com a dissolução dessas secretarias. Elas perderam o status de ministério e se fundiram em um único, o da Cidadania. Assim, o problema racial e de gênero, ao invés de ser visto e combatido no plano de desigualdades estruturantes da sociedade, passaram a ser focados apenas pela lógica de direitos humanos. Essa extinção representa um golpe nas organizações feministas e negras ao mesmo tempo em que ressalta o total desinteresse em enfrentar os problemas cruciais da população feminina e negra.

Ao contrário das retiradas de direitos e dos cortes orçamentários sucessivos as mulheres negras tem se colocado na defesa de seus direitos, suas vidas, seus corpos, seus filhos e seus maridos, fato que se expressa durante as lutas atuais que aumentou a visibilidade em torno da resistência contra o genocídio negro e do feminicídio das mulheres negras. O pedreiro Amarildo, desaparecido depois de ser levado a UPP da favela da Rocinha no RJ e Cláudia, que teve o corpo arrastado por 350 metros por um carro da Polícia Militar depois de ser baleada no Morro da Congonha também no Rio, viraram símbolos das lutas e ambas as campanhas ganharam muita força com o repúdio da opinião pública.

Há um processo de retomada da identidade negra em curso e essas mulheres com suas tranças, blacks, turbantes, cachos e também as que por opção usam seus cabelos alisados, que cada vez mais engrossam as lutas e as mobilizações por políticas sociais que ocorrem independente de quem governe – das grandes periferias às universidades. Além de romperem com o padrão estético branco, valorizar seu fenótipo e construir uma autoimagem positiva sobre si e seu grupo social estão tomando em suas mãos a tarefa histórica de combater o machismo e racismo que tentam invisibilizar a história de resistência por justiça, reparação e igualdade social.

⁵ Informação em: <http://sindsef-sp.org.br/portal/node/12352> (Acesso: 23 de jan de 2018)

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE: O LUGAR DO ESTUDANTE NEGRO

A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem. (Osório, 2008, p. 91)

O programa de ações afirmativas são políticas e medidas que possam minimizar os efeitos da discriminação, marginalização e segregação.

A luta pela aplicação das ações afirmativas é travada fundamentalmente no campo institucional e visa adotar medidas temporárias e pontuais. Por isso vários setores dos movimentos negros e sociais exigem políticas de reparações. Falar de reparação é reconhecer que foi cometido um crime, uma violação massiva dos direitos humanos e da dignidade humana. O racismo que permitiu o rapto de milhares de africanos, o envio para outros continentes e sua escravização é um crime de lesa-humanidade. A constatação de que as pessoas negras foram vitimadas por uma política consciente, perversa e desumana em todos os seus aspectos é importante e exige a única reparação possível: a reparação social, através da conquista de todos os direitos que foram roubados e sonogados dos milhões de negros e negras que vivem ou já viveram nesse país.

Ao reconhecer a existência de condições assimétricas entre os diferentes grupos sociais, fruto do preconceito e da opressão historicamente construídos o programa de ações afirmativas busca amenizar as consequências na disputa entre jovens brancos e negros pelas escassas vagas no ensino superior público.

As cotas são uma medida que diminui as injustiças do vestibular. O vestibular é um processo seletivo baseado no suposto mérito individual, ou seja, nas capacidades e disposição dos indivíduos. Pretende avaliar quem mais se esforçou, quem mais estudou ou quem mais se dedicou. No entanto, só é possível avaliar de forma justa as habilidades individuais quando os competidores partem de condições iguais.

A meritocracia que se esconde por trás do vestibular é falsa desde sua raiz, já que se baseia em sistema desigual. Hoje a meritocracia está somente a serviço de legitimar o descaso dos governos com a educação e a elitização do ensino superior público no Brasil. O vestibular é uma avaliação excludente e discriminatória.

Em nossa sociedade altamente desigual e injusta, selecionar estudantes por meio de mérito é garantir a manutenção dos privilégios de uma pequena parcela da juventude, em sua

grande maioria branca, que teve acesso o ensino fundamental e médio com recursos financeiros em escolas privadas.

Nesse contexto as cotas sociais e raciais para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas foram implementadas no vestibular da UFRGS do ano de 2008 em decorrência de muita luta dos movimentos sociais, principalmente os de resistência negra e indígena em debate com estudantes, técnicos e professores da instituição e foi fundamental para iniciar o processo de democratização do acesso a UFRGS e a possibilidade de reparação aos grupos historicamente oprimidos.

Foram efetivadas as matrículas de 522 alunos por reserva de vagas, sendo 434 egressos do ensino público, 88 autodeclarados negros, e 9 alunos indígenas.

O panorama da FAGED/UFRGS:

VESTIBULAR PEDAGOGIA		
2008		
ACESSO	VAGAS	VAGAS PREENCHIDAS
Universal	84	84
Ensino Público	18	24
Ensino Público autodeclarado negro	18	12

É possível perceber através do quadro do acesso o curso da pedagogia que a reserva de cotas para estudantes autodeclarados negros não foi preenchida, disponibilizando mais vagas para acesso do ensino público.

A luta travada até aí não era suficiente, era preciso exigir uma política de ações afirmativas e lutar pelo projeto histórico defendido pelo movimento negro, que passa pela desvinculação das cotas raciais das sociais, sem essa medida não seria possível desenvolver uma política conseqüente contra o racismo no ensino superior brasileiro.

A adoção de cotas para estudantes de escola pública de ensino é importante, mas não atende diretamente à população negra. Aplicar apenas as cotas sociais reforça a ideia de que não existem mecanismos de exclusão racial no Brasil e, por conseguinte, não é necessária uma política de reparação histórica específica ao povo negro. E os números demonstram o contrário: há enormes diferenças nos níveis de alfabetização e condições de vida, de brancos e negros, mesmo entre os que freqüentam a escola pública.

Mesmo que os negros sejam a maioria dos estudantes de baixa renda, além de sofrer com a pobreza, sofrem também com a opressão racial. Por isso, os negros e negras são a

maioria entre os analfabetos e abandonam os estudos mais cedo. Há uma compreensão implícita, na sociedade, de que a universidade não é o lugar dos negros.

A desvinculação das cotas raciais das sociais iniciou pela UERJ e UNB. E, na UFRGS, foi com a lei federal (Lei 12.711/12) de 29 de agosto de 2012, que visa a aumentar o acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e estabelece a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, em conjunto com campanhas dos movimentos sociais e estudantis, principalmente os de resistência negra e indígena com as mulheres na vanguarda, que realizaram a ocupação da reitoria e da votação no CONSUN que se conquistou a desvinculação das cotas raciais para o processo seletivo de 2013.

O panorama de ingresso na FACED/UFRGS:

VESTIBULAR PEDAGOGIA		
2013		
ACESSO	VAGAS	VAGAS PREENCHIDAS
Universal	84	84
Ensino Público Renda Superior	09	10
Ensino Público Renda Superior Autodeclarado Preto/Pardo/	09	08
Ensino Público Renda Inferior	09	12
Ensino Público Renda Inferior Autodeclarado Preto/Pardo/Índio	09	06

A movimentação para a aplicação das cotas sociais e raciais e posteriormente a manutenção para a desvinculação das mesmas foi fruto de um processo de luta de fora (movimento negro organizado) para dentro (instituição). A luta dos setores oprimidos da sociedade exigindo espaço em um lugar que nunca lhe pertenceu apesar de construído sob seu suor.

O lugar do estudante negro na universidade vem crescendo a partir das lutas travadas e o desenvolvimento do programa de ações afirmativas, mas ainda assim, se constitui um lugar limitado, onde podemos ver, pelo extrato de ingresso da Pedagogia, que não é totalmente ocupado pelo reflexo da exclusão e evasão desde a falta de acesso e qualidade na educação básica.

4 NO COTIDIANO DA FACED E DA UFRGS: QUAL O TRÂNSITO DA NEGRITUDE?

4.1 METODOLOGIA

O caminho metodológico proposto em um trabalho de conclusão de curso tem importância fundamental, pois dá o sentido e a direção a serem tomados durante o processo. Na escolha metodológica foi fundamental optar por uma proposta que viesse a dar conta de explicar o objeto e que considerasse os movimentos do real. O método escolhido necessita ser adequado e estar em consenso com o caminho trilhado para possibilitar a reconstrução da caminhada de vida traduzindo as vivências também de quem pesquisa. Este trabalho está fundamentado em Rocha (2010) quando afirma que, para repensar o caminho escolhido para intervenção, o pesquisador precisa, visto a dinâmica da realidade, evidenciar em que ação ou dimensão de realidade pretende intervir.

Assim, abordando a dinâmica da realidade e a necessidade de percepção analítica propõe-se um estudo com referência na pesquisa qualitativa que apresenta o trabalho de campo como uma alternativa de conseguirmos uma aproximação com aquilo que queremos estudar e também de criar um conhecimento partindo da realidade de estar presente no campo (NETO, 2004). O trabalho de campo aqui concebido por estar ligado a uma vontade e identificação com o tema pesquisado, possibilitando uma melhor realização da pesquisa proposta.

No trabalho de campo fica disponível a realização do levantamento da produção bibliográfica já existente e aqui considero essencial para a pesquisa realizada, pois permitiu uma pesquisa prévia e a articulação de conceitos e sistematização de produções da área de conhecimento que trabalho. O levantamento de trabalhos produzidos na UFRGS que abordam a mesma temática foram os seguintes: Ações Afirmativas na FACED/UFRGS: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES, (PRETTO, 2015); Trajetos e percursos: das (im) possibilidades de enfrentamento do racismo dentro da academia, (BATISTA, 2016) e Dez anos de cotas na UFRGS: Um Estudo das Ações Afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados, (SOUZA, 2017).

O campo de pesquisa aqui referido é concebido como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço para representar uma realidade empírica a ser estudadas a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação (NETO, 2004).

Assim, o campo de pesquisa escolhido são estudantes das turmas do curso de pedagogia que iniciaram o processo de cotas sociais e raciais (2008/2) e da desvinculação das mesmas, a primeira turma de cotas raciais (2013/2). O estudo faz o recorte de gênero identificando o curso de pedagogia como um curso de formação de maioria de mulheres.

Os conceitos referenciais que são suportes para a análise: saber da experiência (LARROSA, 2001), cotidiano (HELLER, 1992), mito da democracia racial (SILVA, 2016) conceituando também mulher negra e o contexto das ações afirmativas na UFRGS.

Considerando que:

Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de satisfações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. (NETO, 2004, p.54)

Acredito ser importante considerar e posicionar-me quanto à postura do pesquisador frente à problemática ser estudada (NETO, 2004), considerando que sou parte do campo pesquisado. Durante o caminho de pesquisa foi necessário distinguir que nem tudo o que se encontraria serve somente para confirmar o que já se considera saber e sim compreender as possibilidades de novas revelações.

A entrevista foi a abordagem escolhida para o trabalho em campo, aqui considerada “como um conversa a dois com propósitos bem definidos” (NETO, 2004, p. 57). Além de considerar a comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala também utilizo como meio de coleta de informações sobre o tema escolhido. E, através, deste procedimento obter dados objetivos e subjetivos, estes últimos que expressam os valores, atitudes e opiniões das entrevistadas essências para analisar suas experiências enquanto estudantes negras cotistas.

A entrevista semi-estruturada adotada observa a indicação da versão de Denzi, citada por MINAYO (1992) que indica a história de vida como estratégia para compreensão da realidade, com a principal função de apresentar as experiências vivenciadas. Usufruo no primeiro momento da história de vida completa, retratando o conjunto de experiências vividas deixando que as estudantes falem sobre sua experiência como estudante cotista negra no geral e em outro momento focalizo na história de vida tópica, que compreende uma etapa ou um determinado saber da experiência indicando que pode ser positivo ou negativo e também a relação com o movimento de resistência negra na universidade.

Na construção do roteiro da entrevista considero o resgate, pelas estudantes, de fotografias ou objetos que considerassem significativos. Esse recurso de registros visuais amplia o conhecimento do estudo, pois proporcionam documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado.

Nas pesquisas etnográficas há um destaque para o pesquisador, visto como observador participante da vida cotidiana do grupo escolhido. Ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com os sujeitos investigados.

Escutar as estudantes negras cotistas necessitou colocar-me em confronto com as minhas vivências e também com as de cada uma ao construírem os saberes da experiência, individuais e também do coletivo, como estudantes que transitavam pelo cotidiano da FAGED/UFRGS.

A compreensão de análise presente neste trabalho vai de encontro a um sentido mais amplo, o de análise como interpretação. Este posicionamento tem seus desdobramentos “por acreditar que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa.” (GOMES, 2004, p. 68).

Sobre a proposta de análise dialética dos dados incorporada nesse trabalho:

Na obra de Minayo (1992), há uma proposta de interpretação qualitativa de dados que consideramos bastante adequada e, por isso, passamos a apresentá-la a seguir.

A autora citada denomina sua proposta de método hermenêutico – dialético. Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida, o interior da fala. E como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

Podemos destacar dois pressupostos desse método de análise. O primeiro diz respeito à ideia de que não há consenso e nem chegada no processo de produção de conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta. A autora também entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode se reduzir a nenhum dado de pesquisa. (GOMES, 2004, p. 77)

Apresentando a proposta de análise com base em Minayo ressalto que o produto final da pesquisa é provisório e aproximativo. As informações presentes na análise são afirmações que podem superar conclusões prévias ou superar afirmações futuras.

Assim, as entrevistas foram realizadas por uma única pesquisadora, em data e horário previamente combinados, gravadas por equipamento de áudio, sem tempo de duração definido, e transcrito suas frases mais significativas. Os dados serão mantidos em sigilo, além do anonimato de todas as pessoas que participarem da pesquisa, não sendo revelado nenhum dado que permita a sua identificação.

Etapa das entrevistas: termo de consentimento esclarecido; informação da gravação da mesma. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita, suas frases mais significativas, reservando a identidade das participantes.

A estrutura das entrevistas apresentou as indagações do seguinte roteiro:

(Solicitar que a estudante traga fotos/objetos que marcaram a vida acadêmica)

- 1- Dados de identificação: Idade/Pertencimento Racial/Trabalha/Trabalhava quando iniciou a graduação/Filhos/Participação em bolsa/Se teve ou tem auxílio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) – quis e recebeu?
- 2- Relate a tua experiência como negra na UFRGS e na FAGED?
- 3- Que situações vivenciadas considera mais significativas? Que situações vivenciadas considera negativa ou agressiva em relação à negritude?
- 4- Participastes de coletivos negros de resistência ao racismo na universidade?
Sim /Não. Por quê?

4.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

4.2.1 Caracterização das estudantes entrevistadas

	Idade	Pertencimento Racial	Filhos	Trabalhava quando iniciou a graduação	Trabalha	Participação em bolsa	Tem auxílio PRAE?	Quis e recebeu?
1	43	Negra	Não	Sim, Escola de Educação Infantil	Sim, com artesanato, pois não consegue emprego na área	Sim, de extensão	Não	Não
2	30	Negra	Não	Não, fazia curso técnico.	Sim, professora na prefeitura municipal de porto alegre	Não	Não	Não
3	25	Negra	Sim, durante a graduação.	Sim, parou no primeiro semestre, pois eram 8h de trabalho.	Sim, professora de Educação Infantil	Sim, monitoria.	Sim, desde o início da graduação.	Todos
4	31	“dizem que eu sou parda / mulata... mas eu me declaro como preta”	Não	Sim, trabalhou durante toda a graduação.	Sim	Sim, PIBID.	Sim, desde o início da graduação.	Todos

O quadro de caracterização das estudantes organiza um indicativo de perfil da acadêmica cotista negra. Entretanto, se faz necessário destacar o que fica velado no quadro e que uma leitura imediata nem sempre destaca: As estudantes entrevistadas em função da idade estão longe da média de entrada das estudantes considerados normais (saídas do ensino médio), e antes, de serem apenas estudantes, são trabalhadoras em situação de fragilidade (todas solicitaram auxílio PRAE), observando que as estudantes de 2008 não tiveram acesso por desconhecimento da existência – identificando a falta de orientação inicial frente às especificidades das demandas de um novo perfil de estudantes que passam a ingressar a partir da política de ações afirmativas.

Há inserção nos projetos extraclasses da universidade, mas convém salientar que não são nas bolsas de projetos de pesquisa, os mais valorizados na formação acadêmica. Localizando as estudantes longe de um horizonte de continuidade de projetos na universidade após a graduação.

4.2.2 Percepção da experiência de negritude por ano de entrada acadêmica - 2008

<p>Entrevistada 1</p>	<p>“como foi o primeiro ano que eu entrei de cotista acho que foi bem difícil, lembro da dificuldade porque não éramos aceitos”.</p> <p>“acho que os estudantes de outros cursos, principalmente, não aceitavam bem as cotas.”. “em relação às colegas foi bem dividido, quando cheguei pra matrícula tinha a turma A e a B e a maioria das alunas – senão todos – na turma B que era a minha, eram cotistas ou raciais ou sociais – eu era cotista de escola pública... isso de ser acho que 95% cotistas e negras chamou a atenção.”</p> <p>“tive boas relações com as minhas colegas, tinha um grupo que eram 5 negras e ficamos até o final do curso juntas, fazíamos trabalhos e me dei super bem com elas.”</p> <p>“sou amiga das colegas negras até hoje, não só por serem negras, mas por ter uma vida parecida com a minha. Lutavam, tinham sonhos e a gente dividia essas experiências no intervalo... questionávamos porque tinham meninas com mais facilidade na aprendizagem, de encarar as dificuldades de, por exemplo, procurar uma bolsa e ir até o fim, que não tinham medo de encarar... chegamos a conclusão que é a maneira de como fomos criadas. Muitas vezes a gente ouve muito de que aquilo não vamos conseguir ou que não é pra nós e acabamos sempre ouvindo isso e se tornando um empecilho pois não temos segurança... uma questão de autoestima... as dificuldades em casa, financeiras, nossos pais não podiam ficar nos iludindo que podíamos tudo porque sabiam que tem coisas que não podemos por não ter incentivo”.</p> <p>“comecei tarde na universidade porque depois do ensino médio fui trabalhar para tentar ter dinheiro para pagar, mas vi que o dinheiro não ia dar. Decidi fazer o vestibular e tentar e consegui”</p>
<p>Entrevistada 2</p>	<p>“uma experiência bem complicada, pois não se via muito negros. Nós éramos vistas como bichos, pessoas intrusas de um lugar que não era nosso porque a universidade era lugar de gente que tinha vindo de escola particular. Que vinham de outro mundo que não era o meu. Tu vias os olhares de questionamento: o que ta fazendo aqui? Ah, Agora tem cotas por isso que está aqui. Era como se eu fosse menos por ser negra.”</p> <p>“durante todo o curso da pedagogia foi assim, um estranhamento como se tivesse que</p>

	provar que eu era tão boa quanto às gurias que vinham do Rosário ou escola particular. Foi difícil desde a entrada e cursar toda a graduação.”
--	--

A EXPERIÊNCIA COMO NEGRA NA UNIVERSIDADE - 2008

Para o ano de 2008 percebe-se que para as entrevistadas foi difícil, não se aceitavam bem a política de cotas; as relações entre pares se deram muito mais por identificação de gênero, raça e classe social.

A dificuldade assinalada pelas estudantes está desde o estranhamento de estar no espaço da universidade aonde não se enxerga muitos negros e da recepção dos outros estudantes em relação a elas com o questionamento que permeava na época de que eram inferiores por não ter “capacidade de entrar por conta própria” e recorrer ao acesso de cotas para “roubar” as vagas de outros capazes de estar ali.

Na relação com seus pares – colegas observar-se que se deram entre as estudantes negras indicando que por ter as mesmas condições sociais em anteparo ao isolamento realizado pelas estudantes brancas.

4.2.3 Percepção da experiência de negritude por ano de entrada acadêmica - 2013

Entrevistada 3	<p>“A primeira relação foi com uma colega negra, que pode se declarar não-branca ao invés de negra e depois com as colegas brancas de forma muito tranqüila”</p> <p>“Não senti nenhuma diferença de tratamento na universidade.” “Família negra, mas não vivencia em uma cultura negra”</p> <p>“Quantas vezes quis desistir do curso”</p> <p>“Acho que a palavra de nós negros na universidade é a resistência”</p>
Entrevistada 4	<p>“não foi muito boa desde que entrei, tem sido melhor nesse último ano. Acho que porque já estou mais calejada pelos acontecimentos e não me abalo tanto. Quando entrei em 2013 demorei muito pra me sentir confortável dentro dos espaços. Embora eu tivesse muitas colegas negras, e se ouve que a universidade é muito branca, eu tive uma turma bastante mista. Acho que metade era negra. Não posso dizer que elas se autodeclaravam negras porque teve algumas situações que elas não se posicionavam se autodeclarando negras acho que por um processo de não se reconhecer e se definir negra em alguns espaços é difícil”</p> <p>“as colegas não negras se dizem, como toda sociedade faz, não serem racistas. Mas por atos como se juntar em grupo a gente nota que o racismo existe – não sei se racismo, mas uma discriminação que existe com as alunas negras que acabavam se juntando. Acho que também pelo motivo de acesso. O pessoal mais negro trabalha fora, não tem tempo pra se encontrar às 14h da tarde pra fazer trabalho ou ir ao Antonio tomar um chá, ou ir ao final de semana se encontrar no shopping... isso vai fazendo com que as pessoas sejam separas segregadas.”</p>

A EXPERIÊNCIA COMO NEGRA NA UNIVERSIDADE - 2013

O exercício de 2013 não apresenta uma mudança significativa, apesar do tempo de aplicação da política de cotas. As entrevistadas manifestam isso dizendo que nem sempre há a autodeclaração, o não reconhecimento se dá quase que por extensão da sociedade, a universidade continua branca e as questões de classe social continuam pautando o modo de se comportar, consumir dentro da universidade.

A dificuldade encontrada em adaptar-se a um lugar historicamente racista e elitista que nega o racismo e perpetua o isolamento das estudantes negras na relação com as colegas brancas e também com as colegas negras que não se reconhecem sob a permanência do mito da democracia racial.

4.2.4 As experiências positivas e negativas do cotidiano por ano de entrada acadêmica - 2008

<p>Entrevistada</p> <p>1</p>	<p>Positivas:</p> <p>“entrar na universidade era meu sonho e achei que não ia conseguir, pois não tinha condições de pagar uma universidade particular e ouvia dizer desde sempre que a UFRGS era para filhinho de papai.”</p> <p>“participei da bolsa de extensão do professor Rafael Arenhaldt que era de inclusão de estudantes cotistas nos campus e escrevemos um memorial desde a infância até a chegada na universidade que depois virou um livro com nossas histórias, foi bem emocionante e ali eu coloquei tudo que eu estava sentindo em relação a ser negra e estar na universidade.”</p> <p>“trabalhei no Afrosul Odemodê junto com estudantes de diversas áreas dando aulas para adolescentes. Aprendi muito com a convivência com outros estudantes de outras classes sociais e etnias.”</p> <p>Negativas:</p> <p>“lembro que tinha um muro pintado escrito que lugar de negro era na cozinha do RU. Quis desistir do curso algumas vezes, pois tinha medo desse tratamento e como éramos as primeiras não sabíamos o que podiam fazer como represália por estar ali “ocupando o lugar deles”, como falavam na época”</p> <p>“em relação às outras tinham as brancas patricinhas que ficavam pintando as unhas nas aulas... falavam de cachorro: que preferiam a relação com os animais a com pessoas. Não levei muito para o preconceito, mais para o jeito delas viverem”</p> <p>“nosso sonho era fazer mestrado e doutorado e até hoje nenhuma de nós conseguiu entrar... não por não passar, mas porque não tentamos por precisar ter um emprego para sobreviver.”</p>
--	--

<p>Entrevistada</p> <p>2</p>	<p>Positivas:</p> <p>“primeira sexta-feira de aula de seminário e uma sala grande e o professor disse pra reunir por afinidade, uma galera já se reuniu algumas já tinham começado suas afinidades, feito amizades... E ficou um grupinho, onde eu estava que a única afinidade era que todas eram negras, com exceção de uma colega. Afinidade por algumas ter cabelo cacheado, a pele diferente do padrão da maioria da sala. Vimos de escola pública e daí então se formou um grupo de negras ali.”</p> <p>“tinha o grupo de chimarrão e circulava só entre as brancas e nós fizemos o ‘chimablack/blackchima’ das negras e de uma colega não negra que estava sempre conosco”</p> <p>Negativas:</p> <p>“uma constância de separação/segregação das brancas com as negras e do trabalho nunca ser levado a sério... uma vez em um seminário apresentei um projeto da prática muito bom e seriam escolhidas as duas melhores pra apresentar na mostra do final de semestre e a minha não foi escolhida. Não sei se talvez pela minha postura, mas eu senti como se eu tivesse que provar sempre que eu era uma aluna competente. As colegas brancas podiam fazer meia boca que estava boa... nós tínhamos que fazer a mais como se devêssemos algo pra alguém por ter chegado com um atestado de incompetência e assim ter que mostrar que éramos competentes. Como se fosse uma disputa.”</p> <p>“Nas aulas de teatro eu era muito solicitada, como se eu fosse uma macaca e lacaia pra platéia... Assim que me sentia, pois nos trabalhos ditos sérios nunca era chamada pra fazer junto, mas na aula que era de expressão corporal e de entretenimento eu era sempre chamada.”</p> <p>“nas aulas de história do quinto semestre em que estudamos as etnias as colegas brancas nos olhavam como se estivéssemos em um zoológico. Estudamos o livro Casa Grande Senzala e elas ficaram espantadas questionando: essa é a vida de vocês?”</p>
--	---

A EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO - 2008

A entrada na universidade é o principal apontamento positivo da experiência com o cotidiano e está relacionada com o histórico familiar. As entrevistadas foram as primeiras do seu núcleo familiar a ingressar no ensino superior.

O reconhecimento do ser mulher e negra veio através da relação estabelecida com outras estudantes também negras.

O sentimento de pertencimento a universidade aparece quando as questões da negritude estão transversalizadas nas temáticas das disciplinas. O que não aconteceu muito no decorrer da graduação, pois as duas entrevistadas fizeram menção de desistência do curso. Outro aspecto importante é a referência a não se sentir pertencente ao espaço por não se identificar com o modo de vida e os valores expressados pela maioria das estudantes.

A educação pública e a negritude na universidade é experienciada pela separação/segregação entre estudantes brancas e negras e pela exigência implícita de que era preciso ser uma

estudante que se esforça mais. Não foi observada uma atuação para a reversão desses aspectos por parte dos professores.

A perspectiva de continuidade na vida acadêmica no mestrado e doutorado permeia os desejos, mas não encontra base concreta no cotidiano que exige a necessidade de ter um emprego para sobrevivência após a graduação.

4.2.5 As experiências positivas e negativas do cotidiano por ano de entrada acadêmica - 2013

<p>Entrevistada 3</p>	<p>Positivas: “O primeiro dia de aula, por ser a primeira da família a entrar na universidade.” “Participação na palestra cotas sim no auditório de direito.”; “A foto dos estudantes do dia 20 de novembro de 2017 foi como um abraço ao reconhecer tantos iguais em um mesmo espaço.” Negativas: “é tão ruim quando o professor branco fala sobre a questão racial e olha para nós alunos negros como tivesse que saber e dar as respostas do tema, ou saber um dicionário negro para a turma toda.”; “nenhuma recepção com debate sobre as cotas pela direção da FAGED ou DAFE.”;</p>
<p>Entrevistada 4</p>	<p>Positivas: “eu ter entrado na universidade foi positivo pra mim, pra minha família e pra sociedade toda. Eu fui a primeira da minha família, já puxei minha sobrinha que faz biomedicina e agora vou puxar meu sobrinho” “participar desse espaço de conhecimento valorizado pelas pessoas fora. Parece que participar de um espaço desses tu tens mais valor, e de certa forma tem.” “encontrar outras colegas negras da mesma situação que eu. Mulheres e homens também, jovens ou com mais idade. Acho que isso é importante assim e faz parte do nosso reconhecimento.” Negativas: “uma que eu lembro e que talvez tenha sido... é a que mais tenho repetido dentro da universidade. No primeiro ou segundo semestre uma professora relatava um exemplo de escola francesa onde os meninos da escola não conheciam... que as escolas francesas são um exemplo para nós aqui no Brasil e quando ela veio para o Brasil foi fazer uma experiência de implementar aqui. Levaram crianças pobres para o Parcão aqui de Porto Alegre e as crianças como nunca tinham ido a esse parque quando passou um carro cheio de saco de lixo as crianças queriam tirar os sacos para subir achando que era um carro de passeio do parque. E aí eu questionei ela do porque... (agora é o momento de chorar) a professora ficou surpresa com essa reação, pois pra mim era muito nítido a relação que as crianças têm com um outro espaço que é novidade, um espaço que elas não pertencem. As crianças de Porto Alegre, da periferia não costumam frequentar o Parcão que é de um bairro rico. Levaram essas crianças que mal vão nas praças de seus bairros a um espaço como esse, sem contextualizar e ainda serem ridicularizados por sua atitude num lugar com pessoas brancas e</p>

	<p>ricas. Acho que foi uma atitude infeliz da professora de não ter a sensibilidade de saber da diversidade cultural, política e econômica do Brasil em relação a França.”</p> <p>“as pessoas dizerem que não existe racismo na universidade. Não aconteceu comigo, mas com uma colega minha da professora não dar a o mesmo direito que deu pra outras turmas. Não deixou a colega fazer a prova de recuperação, pois acreditava que essa colega não tinha direito, mesmo estando na resolução 19. Fiquei sabendo depois que a menina tinha esse direito. Acredito que foi uma forma de discriminação por ela ser negra e foi a única que reprovou e não teve direito a recuperação. Não foi comigo diretamente, mas senti como se fosse.”</p>
--	--

A EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO - 2013

O quadro não se altera muito para as entrevistadas em 2013. A entrada na universidade é também o principal apontamento positivo da experiência com o cotidiano e está relacionada com o histórico familiar, as entrevistadas foram as primeiras da família a entrar na universidade e um elemento novo é a possibilidade que abriram para inspirar a outros familiares da próxima geração familiar inserindo no seu contexto social valor de status ao fazer parte de uma instituição reconhecida e de valor social.

O reconhecimento do ser mulher e negra veio através da relação estabelecida com outros estudantes também negros, destacando a diversidade de história de vidas.

O aspecto presente também aqui é a referência a não se sentir pertencente ao espaço por não se identificar com o modo de vida e os valores expressados pela maioria das estudantes e professores. O deslocamento da realidade de vida das pessoas negras e pobres e o que se ensina na universidade. O contexto social, econômico e cultural da população negra vivenciada fora dos muros da universidade não está presente na formação das futuras professoras que enfrentarão esse contexto.

O racismo é velado pelo silêncio frente a ele que se expressa na falta de política da instituição e sensibilidade dos professores de modificar sua didática e abranger o perfil de estudantes que já faz parte da universidade há nove anos.

4.2.6 Participação em coletivos de resistência negra – 2008

Entrevistada 1	Não	“acho que nem sabia dessa existência na época.”
Entrevistada 2	Não	“lembro de não ter participado, pois não me lembro de ter ouvido falar de algum. Quando a gente começou a estudar não me lembro de nenhum ato de resistência na universidade. ”

A EXPERIÊNCIA COM A RESISTÊNCIA – 2008

Não houve nenhuma relação com os coletivos de resistência negra, pois as estudantes desconheciam a existência deles na universidade em um período que o debate e enfrentamento do racismo na UFRGS foram uma necessidade cotidiana como percebido nos relatos dos quadros anteriores sobre a experiência como estudante negra na academia.

A relação das estudantes com a universidade por serem trabalhadoras e residir distante da região da universidade estabelece o distanciamento também com os coletivos que atuam no cotidiano e que também, assim como a instituição, é composto por outro perfil de estudante.

4.2.7 Participação em coletivos de resistência negra – 2013

Entrevistada 3	Não	“Falta de tempo: trabalhava de 8h quando iniciei na universidade, ser mãe durante a universidade e morar na região metropolitana. Faço divulgação pelas redes sociais das atividades e procuro participar de alguns eventos que são nos turnos de aula.”
Entrevistada 4	Sim	<p>“demorei muito tempo pra participar, pelos motivos que já disse antes, por ter que trabalhar fora.”</p> <p>“mas eu e outras colegas sempre tivemos vontade de construir ou participar de algum coletivo dentro da FACED porque a universidade tem vários coletivos negros e não negros e a faculdade de educação nunca teve ou não sei dizer se já teve. A gente acha que uma faculdade de educação devia ter e então organizamos na metade do ano de 2017, mas a vontade vinha desde a ocupação de 2016, um coletivo de negras e negros da FACED.”</p> <p>“casualmente só as mulheres participaram, pois nós vamos dominar o mundo daqui a pouco... É como diz uma velha amiga minha: se a mulher negra não mete a mão, as coisas não acontecem.”</p> <p>“então a gente colocou a cara, o corpo e o coração e formamos o coletivo.”</p> <p>“nós temos uma página no facebook e não conseguimos chamar outras estudantes, pois a grande maioria trabalha fora da universidade... estudam, são mães, trabalhadoras, esposas, ou já são professoras. A falta de tempo é uma dificuldade. A universidade é um espaço importante, mas ela ainda não está preparada para receber essas pessoas. Militar e fazer parte do movimento estudantil é importante, mas a gente precisa começar a repensar ele e construir de uma forma que não necessite ficar vinte e quatro horas dentro da universidade.”</p>

A EXPERIÊNCIA COM A RESISTÊNCIA - 2013

Observamos a relação com os coletivos de resistência negra e outros coletivos, a partir dos debates e ações de enfrentamento ao racismo na UFRGS, realizados pelos coletivos e também em ações da instituição, para a manutenção das cotas raciais desvinculadas da social que permitiu o debate e organização da negritude na universidade.

A organização do novembro negro pela FAGED e a proposta de foto que reunisse todos os negros da universidade citada pela entrevistada foi o marco de um avanço na demarcação da negritude ainda que a participação nas atividades fosse limitada pela falta de tempo das estudantes. Destaque para que essas atividades realizadas e também a construção do Coletivo de Negras e Negros da FAGED foram impulsionados pela organização das mulheres negras atuantes na universidade.

Ainda que avistamos avanços na acolhida das estudantes pelos coletivos, as estudantes por serem trabalhadoras e residirem nos bairros afastados da região central continuam com dificuldade de participação e articulação de ações no cotidiano junto aos coletivos de luta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso explicar porque o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições.”

Jean Paul Sartre, 1963, Prefácio de ‘Os Condenados da Terra’, de Frantz Fanon

Ao longo do percurso na universidade, um percurso marcado pelas freqüentes desistências, trancamentos e afastamentos. Marcado pela contradição entre a rotina da sobrevivência material e a persistência na conclusão do tão sonhado ensino superior, um sonho não só meu, mas de toda a família. Essa contradição me levou a conhecer a história que me trouxe até a universidade e questionar o estranhamento junto ao espaço tão desejado.

A recuperação dessa história trouxe o reconhecimento, a autodeclaração e com esse movimento o envolvimento com os coletivos de luta em defesa da educação pública e de ações afirmativas. Foi o encontro com essa perspectiva dentro da universidade que permitiu a continuidade da graduação e a reflexão para a autoria desse trabalho

Às portas de saída quero contribuir com a minha experiência junto ao momento histórico de inserção da classe trabalhadora e da negritude na universidade pública e, para além, desdobrar essa experiência junto à de outras mulheres negras que também são sujeitos desse momento. Considero para tanto que: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2001, p 26).

É preciso iniciar considerando qual a situação da educação pública brasileira. Não é de hoje que a nossa educação pública vem sendo tratada com descaso. A realidade que vemos é cada vez mais de destruição da escola pública, desvalorização dos professores e um ensino voltado para atender o mercado.

Infelizmente, a educação em nosso país está longe de emancipar a população e produzir conhecimento para atender às necessidades básicas. Esteve, e continua aliada aos antigos interesses de uma elite conservadora, branca e herdeira de um pensamento escravocrata.

Essa elite forjou uma educação com o objetivo de construir valores éticos e morais que reafirmassem a suposta democracia racial existente no Brasil e escondessem a herança dos negros na história do país. Tratou assim de homogeneizar, higienizar e padronizar culturalmente as práticas de saberes, prevalecendo sempre um padrão estético e histórico vinculado à sociedade européia.

Ao observar os livros escolares usados na rede pública de ensino a contribuição africana é resumida a culinária, folclore e misticismo. Os negros tiveram sua história ocultada e descaracterizada, gerando uma autoimagem negativa e a perda de referenciais.

A escola pública é composta por crianças e jovens negros, mas não é constituída em sua organização e currículo para essas crianças e jovens.

Os negros, soma daqueles que se declaram pretos e pardos, pelos critérios do IBGE (2015), são maioria da população brasileira, 52,9%. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. Até os 14 anos, o acesso é semelhante à escola. No entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Para os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3%. No terceiro ano do ensino médio, no final da educação básica, a diferença aumenta: 38% dos brancos; 21% dos pardos; e, 20,3% dos pretos têm o aprendizado adequado em português; 5,8% dos pardos e 4,3% dos pretos têm o aprendizado adequado. 8,8% dos graduados no ensino superior são negros em contraposição 77% das vítimas de homicídio no Brasil são negras.

Assim, podemos considerar que o processo do vestibular é um filtro social, uma avaliação excludente e discriminatória frente à educação básica das escolas da rede pública. Este trabalho compreende que a educação não deve ser mérito de ninguém e sim um direito de todos. E que, enquanto isso não for resolvido, é preciso defender as ações afirmativas que aos poucos incorporam negros, indígenas, pobres que acaba por desestabilizar a continuidade de uma educação racista e a serviço das elites, visto a possibilidade de estar produzindo este trabalho. É preciso ultrapassar a barreira do vestibular e arrombar a porta da casa grande para enfrentar o senhor de engenho e como nos diz Conceição Evaristo: “A nossa escrevivência não pode ser lida como ‘histórias para ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”

A educação sempre foi uma frente de atuação importante do Movimento Negro e uma das maiores vitórias que tivemos foi a Lei 10.693, que torna obrigatório os ensinamentos da História da África e dos Africanos e Indígenas, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e da contribuição do negro na formação da sociedade nacional. Porém, não há comprometimento dos governos com a aplicação da lei. O maior exemplo foi o veto aos artigos que tratavam do financiamento para a formação de professores nessas áreas, no famigerado Estatuto da Igualdade Racial⁶.

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm (acesso em 23 de janeiro de 2018).

Na FAGED /UFRGS podemos sentir o impactos no cotidiano da não existência de consistência na política e investimento na promoção da igualdade racial. Todas as entrevistadas abordaram a dificuldade de sentirem-se pertencentes a esse espaço, a frequência do pensamento de desistir do curso e não encontrar amparo para recorrer à instituição. Iniciativas como a do Novembro Negro de 2017 e a atividade de final de ano organizada pelos técnicos com as servidoras terceirizadas da limpeza e segurança que são majoritariamente negras, que foram citadas nas entrevistas, são importantes e necessitam ser construídas junto à comunidade acadêmica não negra a partir de um debate profundo e cotidiano. Assim seria possível a construção de um fio de continuidade de história da presença das pessoas negras na universidade que leve em conta os saberes da experiência negra não só das estudantes cotistas, mas também dos servidores da universidade.

Sobre as abordagens da temática da negritude em sala de aula que foi um dos apontamentos presente na análise das experiências negativas das estudantes cotistas negras é preciso pensar em uma proposta de educação antirracista o que não se identifica no ambiente da universidade.

As práticas com um referencial na história e cultura Africana e Afro- Brasileira estão invisibilizadas. O trabalho com as africanidades é urgente para o começo de uma ambiência racial, construção de referencias que não sejam somente os eurocêntricos.

Segundo RAMOS (2013) *“é preciso naturalizar outros referenciais dentro da sala de aula”*, nesse sentido o trabalho com as Africanidades dá visibilidade, de modo afirmativo, ao negro, a história e cultura africana e afro-brasileira. Promovendo momentos de reflexão sobre a diversidade etnicorracial presente em nossa sociedade. Através de vários artefatos pedagógicos como livros de histórias infantis, desenhos animados com personagens negros/as, brinquedos, imagens... É possível promover uma ambiência para a igualdade racial na escola, onde as crianças possam construir sua identidade étnica de um modo positivo. Para isso desde a formação de professores deve existir essa proposta pedagógica, o que não encontramos no curso de pedagogia como parte do plano político pedagógico da FAGED/UFRGS e sim, por iniciativas espontâneas de alguns poucos professores ou por batalha das estudantes negras.

[...] As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no

Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. [...] (SILVA, 2005)

A transversalidade da temática para uma efetiva educação democrática e que combata o racismo esbarra na explícita falta de política institucional e que não colabora com a permanência das estudantes ingressantes pelo sistema de cotas raciais. As considerações no âmbito das políticas de ações afirmativas como enfrentamento do racismo no ambiente escolar e acadêmico parte das estudantes cotistas negras entrevistadas e também da minha própria relação como academia.

Esse trabalho se propôs autoral e nos limites das possibilidades de uma estudante negra e trabalhadora em educação que carrega os limites impostos pelo distanciamento da vida acadêmica.

Os casos de racismo relatados nas cenas iniciais e que motivaram os objetivos desse trabalho se assemelham com os casos relatados na experiência de cada estudante entrevistada. Esses relatos aqui registrados configuram qual relação foi construída no cotidiano das acadêmicas junto aos seus pares discentes e professores: o racismo e a resistência.

Considero que nós, as estudantes negras, carregamos inevitavelmente a história da experiência dos nossos ancestrais quando nos reconhecemos e nos identificamos com nossos pares a partir da identificação com as condições sociais e econômicas que nos foram negadas historicamente. Isso foi possível para as estudantes que fizeram parte desta pesquisa e permitiu experienciarem esse saber no cotidiano a partir de suas relações com suas colegas negras. Construindo entre si formas de resistir ao racismo institucional que se revelava na relação com as colegas e professores brancos.

Apropriamo-nos de um saber que se desenvolve ao nos posicionar com a autodeclaração e a demarcação da desigualdade racial que pairou sobre a história de nossos ancestrais e as famílias e nos colocamos como o fio de continuidade da luta por reparação coletiva, principalmente na perspectiva de resgatar na educação pública uma ponte de acesso a recuperação da nossa participação na história de construção do Brasil e participação na produção de conhecimento e práticas não só de denuncia do racismo, mas de consolidação de uma educação antiracista.

Essa perspectiva esbarra na falta de referencial em intelectuais negros reconhecidos ou apresentados durante a vida acadêmica para embasar as produções. Um resultado importante constatado na pesquisa é a não participação durante a graduação em bolsas de iniciação científica por parte das estudantes, pela necessidade de manter um trabalho para

manutenção dos estudos e da família, e a não continuidade dos estudos na academia em um mestrado ou doutorado.

Na análise, foi possível articular a história que entrelaça no tempo passado – que motivou a construção dessa escrita com o tempo futuro – da construção de outra perspectiva de sociedade que seja capaz de abolir o racismo. E esse mesmo tempo é o tempo da história construída no cotidiano pelos sujeitos de forma individual e coletiva:

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, *simultaneamente*, *ser particular e ser genérico*. Considerando em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade. (HELLER, 1992, p. 20)

Uma das hipóteses iniciais desse trabalho considerava encontrar a relação da construção de resistência ente as turmas de estudantes investigadas e os coletivos de resistência negra. O trabalho permitiu um movimento diferenciado que foi o de construir a hipótese no seu final: o coletivo não acolhe as questões da negritude nas especificidades do perfil de mulher negra e trabalhadora, por vezes mãe, e desse modo acaba por não transferir em luta as demandas destas mulheres para garantir política institucional de permanência. Sem a luta do coletivo, que é o argumento que impõe, na história de luta por ações afirmativas, a existência da política institucional, as mulheres negras cotistas consideradas nesse trabalho experimentam a permanência pela resistência.

A pesquisa realizada aproximou as experiências, resgatou histórias e fluiu para a afirmação e transformação de saberes:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LARROSA, 2001, p 21)

É preciso soltar as correntes e arrancar das mãos do senhor de engenho nosso direito à liberdade. Essas são algumas contribuições, pois as portas estão abertas, todavia, se nos aproximarmos, veremos que esta abertura está sustentada pelos braços dos que antes vieram, de todos os cotistas que se revezam em manter a porta aberta, para aquelas que ainda vão ultrapassar os muros da universidade, resistir para permanecer e construir o caminho de **AQUILOMBAR PARA REPARAR.**

6 REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (147-162).

BRASIL. História e Cultura Afro-Brasileira. Lei Federal nº10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 24/11/2017.

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p.155-172). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>. Acesso em 03/12/2017.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** – Teoria e prática em educação popular. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1989.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira**. In: Tendências. Editora Graal, 1982.

GUIMARÃES, Antônio S. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil** in Novos Estudos, Nº 43, São Paulo: Editora 34, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 22/12/2017

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. 2011. Disponível em: www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf. Acesso em 21/12/2017

LARROSA, Jorge Bondía.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Barcelona, Espanha. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**,

jan./mar./abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf.

RAMOS, Tanise Müller. *Africanidades na Sala de Aula: a construção de uma ambiências para igualdade racial na escola*. 2013, p. 2.

SANTOS, H. A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora Senac, 2001, p. 327.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade**. São Paulo: Sundermann, 2016.

SOUZA, N.S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.